

І. Зимомря]. Дрогобич: Вид. дім «Гельветика», 2020. Вип. 29. Т. 3. С. 256–263.

7. Чобітько М. Г. Особистісне і професійне самовизначення майбутнього вчителя. *е-журнал «Педагогічна наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку»*. 2009. № 3.

8. Щотка О. П. Формування психологічної готовності студентів педагогічних університетів до професійно-управлінського самовизначення: Дис. ... канд. псих. наук: 19.00.07. К., 2003. 253 с.

**REFERENCES**

1. Vitkovska, O. I. (2009). Profesijne samovyznachennya osobystosti i praktychni aspekty profesijnoyi konsultatsiyi: monohrafiya. [Professional self-determination of the individual and practical aspects of professional consultation]. Kyiv. Naukovyy svit, 92 s.

2. Dubinka, Mykola. (2015). Spetsyfika profesijnoho samovyznachennya osobystosti maybutn'oho fakhivtsya. [The specificity of the professional self-determination of the personality of the future specialist]. Naukovi zapysky. Vyp. 140. Kirovohrad. RVV KDPU im. V. Vynnychenka. (Seriya: Pedahohichni nauky). S. 47–51.

3. Zakatnov, D. O., Kapustina, O. V. (2009). Profesijne samovyznachennya starshoklasnykiv. [Professional self-determination of high school students]. Kyiv. KNEU. 96 s.

4. Lozovetska, V. T. (2012). Profesijna oriyentatsiya molodi v umovakh suchasnoho rynku pratsi. [Professional orientation of youth in the conditions of the modern labor market]. Kyiv. IPTO NAPN Ukrainy. 157 s.

5. Radchuk, H. K. (2012). Osobystisne ta profesijne samovyznachennya yak chynnyk profesijnoho stanovlennya osobystosti. [Personal and professional self-determination as a factor in the professional formation of an individual]. Kyiv. Visnyk NADPSU. Vyp. 5. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps\\_2012\\_5\\_47](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2012_5_47)

6. Savchenko, N. S., Dubinka, M. M., Zakharova, O. V. (2020). Ponyattya osobystisnoho samorozvytku v kontseptual'nomu poli suchasnoyi pedahohichnoyi nauky. [The

concept of personal self-development in the conceptual field of modern pedagogical science]. Aktual'ni pytannya humanitarnykh nauk. Drohobych: Vyd. dim «Hel'vetyka». Vyp. 29. T. 3. S. 256–263.

7. Chobitko, M. G. (2002). Osobystisne i profesijne samovyznachennya maybutn'oho vchytelya. [Personal and professional self-determination of the future teacher]. e-zhurnal «Pedahohichna nauka: istoriya, teoriya, praktyka, tendentsiyi rozvytku». № 3.

8. Shotka, O. P. (2003). Formuvannya psykholohichnoyi gotovnosti studentiv pedahohichnykh universytetiv do profesijno-upravlins'koho samovyznachennya. [Formation of psychological readiness of students of pedagogical universities for professional and managerial self-determination]. Dis. ... kand. psikh. nauk: 19.00.07. Kyiv. 253 s.

**ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА**

**ДУБІНКА Микола Михайлович** – кандидат педагогічних наук, доцент, докторант кафедри педагогіки та спеціальної освіти Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

**Наукові інтереси:** проблема професійного самовизначення особистості в історичному вимірі; педагогіка вищої школи; вивчення педагогічної спадщини В. О. Сухомлинського, теорія і практика позашкільної освіти.

**INFORMATION ABOUT THE AUTHOR**

**DUBINKA Mykola Mykhaylovych** – Candidate of Pedagogical Sciences, associate professor, doctoral student of the Department of Pedagogy and Special Education of Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State Pedagogical University.

**Scientific interests:** the problem of professional self-determination of personality in the historical dimension; pedagogy of high school; study of the pedagogical heritage of V. O. Sukhomlynskyi, theory and practice of extracurricular education.

Стаття надійшла до редакції 12.10.2022 р.

УДК 378.22

DOI: 10.36550/2415-7988-2022-1-207-137-142

**ЗАБІЯКА Ірина Миколаївна** –

кандидат педагогічних наук, доцент,

доцент кафедри іноземної

та української філології

Луцького національного

технічного університету

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9535-5490>

e-mail: [irina.zabiyaaka@ukr.net](mailto:irina.zabiyaaka@ukr.net)

**СУЧАСНА СИСТЕМА ВИЩОЇ ОСВІТИ В ЄВРОПЕЙСЬКИХ КРАЇНАХ:  
ПРОБЛЕМИ І ПЕРСПЕКТИВИ**

*Сучасний етап розвитку освіти характеризується впливом глобалізаційних процесів. Вони багато в чому визначають зміни, що відбуваються в освітній політиці: поява нових проблем і завдань, що потребують міжнародного співробітництва; прояв співробітництва та конкуренції у реалізації освітньої політики; інтернаціоналізація освіти.*

*Вища освіта має бути ґрунтовною підготовкою до життя в полікультурному європейському суспільстві, має забезпечити можливість реалізації свобод, гарантованих Європейським Союзом.*

*Запустивши інтеграційні процеси у сфері загальної, вищої та професійної освіти, Європейський Союз виступив одним із провідних світових центрів освіти, який багато в чому визначає тенденції та напрями розвитку системи освіти в сучасних умовах.*

*Розуміння особливостей побудови та функціонування освітнього простору спільноти має важливе значення для учасників освітнього процесу всередині та за межами ЄС.*

*При цьому, найбільш радикальній модернізації вимагає такий елемент освіти, як його зміст, оскільки саме зміст базової освіти формує фундамент та можливості удосконалення програм підготовки майбутніх фахівців, зумовлює рівень та якість вищої освіти.*

*Конкуренцездатність вищої школи з іншими соціальними інститутами, обумовлена інноваційним характером освіти на сучасному етапі. Оскільки, вища освіта на сучасному етапі має стати також і інвестиційно привабливою, необхідно забезпечити ефективність освітнього процесу ЗВО, прозорість фінансових потоків та незалежної оцінки якості знань.*

*Відтак, при реформуванні вищої освіти на сучасному етапі в країнах європейської спільноти враховуються пріоритети збереження різноманітності національних систем освіти, одночасно вирішуючи завдання міжнародної співпраці, мобільності,*

працевлаштування студентів у Європейському чи міжнародному професійному просторі, міжнародної конкурентоспроможності закладів вищої освіти.

**Ключові слова:** Європейський союз, вища освіта, тенденції розвитку європейської освіти, рівні освіти, освітній простір, моделі вищої освіти, якість освіти.

**ZABIІАКА Iryna Mykolaivna –**

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,  
Associate Professor of Department of Foreign and Ukrainian Philology  
Lutsk National Technical University  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9535-5490>  
e-mail: [irina.zabiika@ukr.net](mailto:irina.zabiika@ukr.net)

## MODERN HIGHER EDUCATION SYSTEM IN EUROPEAN COUNTRIES: PROBLEMS AND PROSPECTS

*The current stage of education development is characterized by the influence of globalization processes. They largely define changes in educational policy: the emergence of new problems and challenges that require international cooperation; the development of cooperation and competition in the implementation of educational policy; and the internationalization of education.*

*Higher education should be a thorough preparation for life in a multicultural European society, and should provide the opportunity to realize the freedoms guaranteed by the European Union.*

*Having launched integration processes in the field of general, higher and professional education, the European Union became one of the leading world centres of education, which largely determined the trends and directions of the development of the education system in modern conditions.*

*Understanding the peculiarities of the construction and functioning of the educational space of the community is important for the participants of the educational process inside and outside the EU.*

*At the same time, such an element of education as its content requires the most radical modernization, since it is the content of basic education that forms the foundation and opportunities for improvement of training programs for future specialists, determines the level and quality of higher education.*

*The competitiveness of the higher school with other social institutions is conditioned by the innovative nature of education at the current stage. Since higher education at the current stage should also become attractive for investment, it is necessary to ensure the efficiency of the educational process of higher education institutions, transparency of financial flows and independent assessment of the quality of knowledge.*

*Therefore, when reforming higher education at the current stage in the countries of the European community, the priorities of preserving the diversity of national education systems are taken into account, while solving the problems of international cooperation, mobility, employment of students in the European or international professional space, international competitiveness of higher education institutions.*

**Key words:** European Union, higher education, trends of development of European education, level of education, educational space, models of higher education, quality of education.

**Постановка та обґрунтування актуальності проблеми.** Розвиток вищої європейської освіти йде у напрямку якісної, у відповідності до вимог суспільства, підготовки сучасного фахівця та в задоволенні освітніми послугами здобувачів освіти у процесі професійної підготовки. Освіта як один із найважливіших соціальних інститутів також піддається постійному розвитку відповідно до зміни цілей та потреб суспільства, з розробкою та впровадженням високих технологій.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Дослідженню загальноєвропейських тенденцій розвитку вищої освіти та можливостям їх застосування в умовах сучасної вітчизняної освіти, фундаментальним є розвідки зарубіжних та українських науковців. Значимими є теоретичні та методологічні положення вітчизняних науковців, в працях яких розглядаються загальні тенденції розвитку вищої освіти Європейського Союзу С. Гончаренко, В. Кремень, Л. Лук'янова, В. Огнев'юк, С. Сисоева та інші.

Окремі напрями означеної проблеми вивчали: П. Кряжев, Г. Поберецька (вивчення досвіду Європейського Союзу з проблем реформування та модернізації вищої освіти); О. Бочарова, Л. Шаповалова, Т. Кучай, Л. Ляшенко, А. Сбруєва – розглядали у своїх дослідженнях освітні системи різних країн європейського співтовариства. Педагогічна освіта та професійна підготовка вчителів в країнах Європейського Союзу – були предметом наукових пошуків Н. Абашкіної, Т. Кристочук, С. Коваленко, О. Кучай, О. Проценко, С. Синенко.

У нашому дослідженні важливим є аналіз наукових доробків зарубіжних дослідників Ф. Альтбах (Ph. Altbach), Ю. Бранденбург (U. Brandenburg), Х. де Віт (H. de Wit), С. Марґісон (S. Marginson), С. Робертсон (S. Robertson), Л. Рамблей (L. Rumbley) та багатьох інших.

**Мета статті** полягає в аналізі та розкритті основних тенденцій сучасної європейської вищої освіти та перспективи її розвитку.

**Методи дослідження.** Під час наукового пошуку у розкритті зазначеної проблеми було використано такі методи: аналіз наукової вітчизняної та зарубіжної літератури з проблеми дослідження, систематизація, узагальнення та інтерпретаційно-аналітичний метод.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** В даний час система європейської вищої освіти, програм і ступенів надзвичайно складна і різноманітна. Це обумовлено суттєвими відмінностями таких ключових факторів, як:

- тип, широта та тривалість освіти з огляду на вік та підготовку для подальшого навчання;
- наявність або відсутність підсистем вищої освіти, їх роль і масштаб, взаємовідносини між ними, можливість переходу з однієї підсистеми в іншу;
- доступ до вищої освіти (від відкритого вибору до різних форм відбору та обмежень при прийомі у всі або в окремі сектори);
- оплата навчання (від посібників до диференційованих або узагальнених систем оплати навчання);
- організація навчання з огляду на термін навчання (від річних курсів до блокових модулів), вибору (від встановленого навчального плану до

практично вільного вибору), періодичності та типу іспитів (постійні іспити, підсумкові іспити за кредит або лише блок іспитів після кількох семестрів навчання);

- структура, рівні та типи ступенів і тривалість навчання для їх отримання.

Зазначимо, що архітектура європейських національних освітніх систем, як унітарних так і бінарних, може бути дуже складною. В одній країні може існувати до 100 різних академічних кваліфікацій та стільки ж програм навчання, котрі пов'язані безліччю «мостів».

Важливо відзначити, що потенційна європейська структура кваліфікацій не може бути простішою, ніж найскладніша з тих національних систем, що до неї входять.

Зауважимо, що Сорбонська декларація рекомендує організувати навчання у вигляді переддипломного циклу, що веде до першого рівня кваліфікації, та дипломного циклу, що завершується ступенем магістра чи доктора PhD. Тривалість цих циклів не обумовлюється. У зв'язку з цим у широких наукових колах дане питання викликало серйозні дебати через те, що в декларації було заявлено про існування (або виникнення) єдиної європейської моделі вищої освіти, яка базується на послідовності курсів навчання та ступенів 3-5-8 років. Проте, моделі, що суворо відповідає цьому стандарту, не існує [8].

Як свідчать проведені дослідження, жодна країна Європи не має системи трьохрічних перших ступенів у всіх секторах вищої освіти або за

усіма дисциплінами. Наприклад, у Великій Британії більшість ступенів бакалавра дійсно потребує три роки навчання. Однак, є багато ступенів з більш тривалим, 4-річним терміном навчання. Це особливо відноситься до тих курсів, які включають періоди практичної роботи (багатошарова модель) або інтегроване навчання за кордоном (наприклад, навчання сучасним мовам). Практично всі ступені можуть підрозділятися на звичайні (ordinary) ступені й ступеня з відзнакою (honours). Ступінь з відзнакою вимагає підготовки дисертації і може бути отримана лише за наявності певних оцінок (на відміну від простої системи залік – незалік).

В окремих напрямках, наприклад, у технічних галузях, перший (переддипломний) ступінь передбачає 4-річну програму навчання і носить назву «магістр» (M. Eng – Магістр технічних наук). У Шотландії перший ступінь зазвичай теж має чотири роки навчання і називається ступенем бакалавра (але в деяких випадках – ступенем магістра).

У Данії та Фінляндії курси на здобуття ступеня бакалавра мають тривалість три роки навчання, але існують не в усіх галузях знань. В інших країнах тривалість навчання на ступінь бакалавра також становить від трьох до чотирьох років. Наприклад, в Ірландії, Мальті, Ісландії, а також у Чеській Республіці та Словаччині.

У тому випадку, якщо програма бакалаврату базується на кредитній системі, здобувачі освіти мають можливість змінювати тривалість навчання, скорочуючи його, або, навпаки, завершуючи його в більш тривалій термін часу без відриву від виробництва. Саме тому, фактична тривалість навчання визначається не числом років або семестрів, а кількістю кредитів, які необхідно набрати. В умовах розвитку освіти без відриву від виробництва та освіти впродовж усього життя цей аргумент стає

найважливішим при обговоренні структури кваліфікацій на національному та європейському рівні.

У додатку 14 «Кваліфікація вищої освіти в окремих країнах ЄС» Сорбонської декларації наведено низку університетів та інших європейських ЗВО, які мають численні програми, що дають право на отримання першого ступеня після чотирьох років навчання. Так само відбувається структуризація освітнього процесу і в тих країнах, дані яких не наведено, наприклад, у Румунії, Болгарії, та для більшості програм у Швейцарії [8].

Очевидним є той факт, що терміни навчання на здобуття першого ступеня (що дає право на ступінь бакалавра) у різних країнах серйозно відрізняються залежно від освітньої компоненти, наприклад, у Швеції, Нідерландах, Німеччині (виключенням є медичні спеціальності, за якими навчання має тривалі терміни у всіх країнах). Про навчання інженерно-технічним, юридичним спеціальностям, а також підготовка викладачів відрізняється від навчання інших дисциплін.

Навіть у тих системах, де ступінь бакалавра введений і в інших галузях, окремі програми в галузі технічних наук та технології дають право відразу на отримання ступеня магістра (Данія, Фінляндія, Великобританія).

Варто зазначити, що у багатьох країнах (в Австрії, Данії, Німеччині, Італії, Франції, Греції та ін.) є суттєва різниця між офіційним і реальним терміном навчання, коли 4–6 річний курс освоюється студентами за 7 років. У зв'язку з цим усі порівняння на базі нормативних термінів отримання ступенів і можливе вирівнювання систем на цій основі втрачають сенс без відповідних заходів, спрямованих на зниження реальної тривалості навчання до теоретичної величини.

Необхідно відзначити важливий аспект щодо першого етапу у моделі 3–5–8. Тут не враховуються ті студенти, які навчаються за 1–2 річними програмами, що дають право на отримання підступеня, у навчальних закладах різного типу, наприклад, в IUT при французьких університетах, в Tecnico Superior в Іспанії або на курсах HND у британських коледжах.

Співвідношення між цими програмами та курсами бакалаврату варто розглядати як невід'ємну частину загальної структури вищої освіти, особливо у контексті зростаючої ролі вищої освіти в системі навчання протягом життя.

У контексті вищезазначеного, про обмежену цінність термінів навчання як бази для порівняння, в Європі відзначається загальна тенденція до 5-річного терміну навчання для здобувачів освіти рівня магістра. Для більшості країн та дисциплін можна досить легко порівнювати ступені цього рівня, незалежно від того, як організовано освітній процес: у вигляді тривалої навчальної програми без проміжного випуску або у вигляді послідовності етапів у 4 роки + 1 рік; 3+2; або іноді 2+3 (наприклад, у французьких Grandes Ecoles).

В умовах, коли національні системи країн Європейського Союзу все більше наближаються до 5-річного терміну навчання на здобуття ступеня магістра, то суттєво полегшується введення загальної структури кваліфікацій, включаючи кваліфікації нижче та вище магістерського рівня.

Також необхідно відзначити, що у тих країнах, де традиційними є тривалі однорівневі програми навчання (у Німеччині, Австрії, Швейцарії, Італії, а до недавнього часу Швеції і Фінляндії), керівництво цих

країн намагаються довести фактичні терміни навчання до офіційних, як правило, п'яти років.

Безперечно, існують винятки із середньої 5-річної тривалості навчання на ступінь магістра, причому іноді дуже специфічні. Наприклад, випусникам Оксфорда та Кембриджа ступінь магістра надається після встановленого терміну без додаткового навчання та складання іспитів. Інші винятки мають загальний характер. У Франції, наприклад, ступінь *Maitrise* можна отримати за 4 роки. Існує думка, що на ринку праці Франції першою «реальною» кваліфікацією є *Maitrise*, а не *Licence*. У той же час у Великобританії здобувачі освіти на свій вибір можуть пройти річний магістерський курс на базі 3-річного бакалаврату. Магістерські курси відокремлені від переддипломної освіти, їх тривалість складає від 1 до 2 років. Багато теоретичних магістерських програм вимагають 12 місяців навчання, у той час як для науково-дослідних програм передбачені більш тривалі терміни навчання. Однак, прямої залежності між характером програми (теоретична, науково-дослідна або її комбінація) та тривалістю навчання немає. Інші європейські країни мають більше тривалі, дворічні, програми для «професійних» та «дослідницьких» магістерських ступенів.

Здобувачі вищої освіти Данії та Австрії навчаються протягом семи-восьми років замість чотирьох-шести. Аналогічна проблема існує в Німеччині, Італії (лише третина студентів, що вступили на курс *Laurea* завершує його і лише 11% вчасно), в Нідерландах і Франції (лише близько третини студентів, які завершують курс *Maltriae* роблять це за 4 роки).

Це пояснюється існуючими наступними факторами:

енциклопедичністю програм; безробіттям серед випусників; безкоштовна освіта, часто у поєднанні з низькою мотивацією, зумовлює розподіл за курсами навчання без процесу відбору на час вступу; суміщенням навчання з роботою (аргумент недостатньо переконливий, особливо у застосуванні Великобританії та Німеччини, де більшість студентів завершують навчання у визначені терміни).

У зв'язку з вищевикладеним, негативними наслідками збільшення терміну навчання є: великий відсоток відрахувань, особливо на перших курсах; достатньо пізній вихід на ринок праці (у віці 28-30 років). В умовах, коли відбувається швидке старіння знань, а роботодавці вважають віковий фактор показником майбутньої продуктивності, це ставить 28-30-річного претендента у невигідне становище порівняно з випусниками, які починають професійну кар'єру у 22-23 роки; зниження привабливості для іноземних студентів навчання такої тривалості здобуття освіти; невиправдано високі витрати для студентів, їх сімей та витрати державних коштів; недемократичність системи, в якій тривалість навчання може стати перешкодою для здобувачів із менш соціально благополучних верств суспільства, а також для осіб, які навчаються протягом життя; подальші труднощі із залученням студентів у такі галузі, як наука та технологія. У багатьох країнах тут має місце скорочення прийому, що може викликати брак кваліфікованих кадрів у ключових технічних секторах економіки.

Варто зазначити, що спроби вирішити цю проблему багато європейських країн намагалися протягом останніх десяти років. Першим кроком у

цьому напрямі стало приведення фактичних термінів навчання у відповідність до офіційних.

Це забезпечувалося в основному за рахунок фінансових заходів, таких як обмеження термінів виплати допомоги (Німеччина, Нідерланди, Данія); переведення допомоги в позички, якщо нормативний термін навчання перевищено більше ніж 1 рік (Нідерланди, Данія); виключення «невстигаючих» студентів з тієї кількості здобувачів освіти, на основі якої ведеться розрахунок виділення державних субсидій закладам вищої освіти (Фінляндія); а також диференціація оплати за навчання (Ірландія, Великобританія).

Останнім часом європейські країни намагаються знизити теоретичну тривалість навчання. У контексті цього, все більший інтерес викликають моделі вищої освіти, котрі передбачають короткострокові перші кваліфікації та післядипломне навчання для меншої кількості здобувачів освіти. Таким чином, пояснюється перехід до ступенів бакалавра і магістра у тих країнах, де вони є традиційними.

В останні роки має місце зростання нових бакалаврських та магістерських курсів.

Аналіз бакалаврських та магістерських курсів показав, що: більшість курсів пропонується з природних, технічних та прикладних наук (немає курсів з юриспруденції, практично відсутні курси з гуманітарних наук, за винятком менеджменту); більшість курсів пропонується тільки англійською мовою або в різному поєднанні з німецькою мовою; лише в деяких курсах використовуються кредити ECTS; як запропоновані окремо, так і ті, що є етапами довготривалої програми навчання, програми бакалавріату розраховані на шість семестрів, магістратури – на чотири. Є різні можливості отримати додатково до ступеню бакалавра або магістра німецький *Diplom*, іноді після додаткового навчання; існує єдина, досить не типова, програма, розрахована на вісім семестрів, надаючи право на одночасне отримання ступеня *Fachhochschule* та американського ступеня MBA.

Профілі цих нових курсів обумовлюють встановлення ними співвідношення між традиційними для Німеччини ступенями *Diplom* або *Magister* та ступенями бакалавра та магістра, думки здобувачів освіти, які навчаються за новими та традиційними програмами, позиція роботодавців – все це має стати інформаційною базою про перспективи дворівневої системи освіти у Німеччині.

Австрія прийняла аналогічні поправки щодо закону про вищу освіту. Серед них: запровадження на добровільній основі бакалавріату замість існуючих програм, кредитна система, присвоєння ступеню бакалавра після 3-4 років навчання та магістра ще через рік, за винятком гуманітарних університетів, відсутність додаткового фінансування.

Реформа, що відбувається в Італії, спрямована на те, щоб привести усю архітектуру італійської вищої освіти у відповідність з європейським освітнім простором. Реформа передбачає відмову від традиційного єдиного ступеня і передбачає такі заходи: повсюдне уведення «короткотермінового» ступеня *laurea* після 3 років навчання та нового спеціалізованого ступеня *laurea* ще після 2 років навчання; визначення п'яти широких предметно-освітніх галузей із встановленими державою базовими вимогами до навчальних програм і «класу» ступенів; суттєва навчальна автономія університетів (для 34%

кредитів) у межах загальних правил для кожної предметної галузі та кожного «класу» ступеня; введення системи кредитів на базі ECTS; стимулювання діяльності самооцінювання, посилення ролі зовнішнього оцінювання на усіх рівнях.

У Франції рівень першого ступеня та рівень магістра виділені в існуючій багаторівневій системі національних *diplomes*, але без обов'язкової переоцінки якості та перегляду основних навчальних програм. Проте, окремі університети переробили свої курси. На добровільній основі введено нову ступінь *professionalliscense*, що забезпечує можливість більш ефективного доступу на ринок праці вже після трьох років навчання. Також введено новий ступінь, *Mastaire*, для випускників *GrandeEcole* та для здобувачів освіти, які завершують дворічне навчання на базі *Licence*.

В інших європейських країнах заклади вищої освіти також мають можливість вводити бакалавріат та (або) магістратуру.

Так, у Норвегії як окремий напрям освіти існує міжнародна навчальна програма з викладанням англійською мовою. У Швеції національні ступені перекладаються англійською мовою і подаються у вигляді відповідного ступеня бакалавра чи магістра.

Після проведення різних реформ, лише окремі країни Європейською Союзом не мають дворівневих програм навчання у своїх системах вищої освіти (Греція, Нідерланди і до певної міри Іспанія).

За результатами реформ було: прийнято нові закони в галузі вищої освіти, що дозволяють регламентувати діяльність усіх закладів вищої освіти єдиними правилами (Швеція, Польща), утворювати загальні органи для таких цілей, як оцінювання (Португалія) чи комплексні структури кваліфікацій (Шотландія); у своїх міжнародних зв'язках та закордонних публікаціях німецька *Fachhochschule* і голландська *Hogescholen* отримали офіційне право іменуватися відповідно Університет прикладних наук (*University of Applied Science*) та Університет професійної освіти (*University of Professional Studies*); завдяки угодам про міжнародне співробітництво багато ЗВО надали своїм студентам можливість навчання у різних закладах, що раніше було недоступно через різні обмежувальних заходів, (наприклад, студент *Fachhochschule* отримує британський ступінь магістра, на базі якого може вступити до докторантури німецького університету); в окремих країнах невеликі спеціалізовані коледжі увійшли до складу більших закладів вищої освіти, здатних конкурувати як на внутрішньому так і на міжнародному ринку.

У той час як низка країн підтвердила свою зацікавленість у збереженні бінарної системи (Ірландія), в інших країнах обговорюється питання про її поступову трансформацію в унітарну систему, яка включала

б різні типи ЗВО з однаковим статусом. Суперництво, що посилюється, за студентів, за статус і державні субсидії, безумовно, зробить свій вплив на архітектуру систем вищої освіти та на структури кваліфікацій.

Як уже зазначалося, у багатьох країнах помітна тенденція до більшої автономії університетів, а в окремих випадках – і інших закладів вищої освіти. Нові закони в Австрії, Італії, Фінляндії та Польщі враховують цю тенденцію, хоча університетська автономія в різних країнах розуміється

по-різному, в тому що стосується використання державних субсидій, можливостей набору студентів, підвищення плати за навчання, присудження ступенів тощо.

Європейська вища освіта функціонує в нових умовах, що характеризуються глобалізацією, новими інформаційно-комунікаційними технологіями, англійською мовою як мовою міжнародного спілкування

(*linguafranca*), зростаючою конкуренцією та комерціалізацією.

**Висновки та перспективи подальших розвідок напрямку.** Таким чином, порівняльний аналіз особливостей та тенденцій розвитку освітніх систем різних європейських країн дозволяє виділити основні тенденції розвитку освіти в Європі.

Інтеграція систем професійної вищої освіти відбувається в напрямку відповідно до загально визнаного у світі еталону якості. Найважливішим принципом міжнародного співробітництва у галузі освіти є принцип добровільності та децентралізації, мається на увазі, що відповідальність за результати інтеграції лежить на всіх зацікавлених сторонах, а не лише на державних органах управління освітою.

#### СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Angotti R. Vocational education and training in Europe: Italy. Cedefop ReferNet VET, Europe reports 2018. 2019. URL: [http://libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/2019/Vocational\\_Education\\_Training\\_Europe\\_Italy\\_2018\\_Cedefop\\_ReferNet.pdf](http://libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/2019/Vocational_Education_Training_Europe_Italy_2018_Cedefop_ReferNet.pdf)
2. ECTS user's Guide – Luxembourg: office for official publications of the European Communities, 2009. 64 p. URL: [http://ec.europa.eu/education/tools/docs/ects-guide\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/tools/docs/ects-guide_en.pdf)
3. European Parliament and Council of Europe (2009). Recommendation on the institution of a European framework of reference to grant the quality of education and professional training.
4. ISCED Fields of education and training 2013 (ISCED-F 2013) / UNESCO Institute for Statistics, 2014. URL: <http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/isced-f-consultation-draft-2013-en.pdf>
5. Миськів Л. І. (2013) Стан та перспективи реформування вищої освіти в Європейському Союзі. *Український часопис міжнародного права*. № 1/ 2013. С. 127-130.
6. Краєвська О. Освітня політика європейського союзу: становлення та механізми реалізації. *Вісник Львівського університету. Серія міжнародні відносини*. 2011. Випуск 28. С. 53-65.
7. Сисоєва С. О., Кристопчук Т. Є. Освітні системи країн Європейського Союзу: загальна характеристика: навчальний посібник. Київський університет імені Бориса Грінченка. Рівне: Овід, 2012. 352 с.
8. Sorbonne Joint Declaration. Joint declaration on harmonisation of the architecture of the European higher education system by the four Ministers in charge for France, Germany, Italy and the United Kingdom Paris, the Sorbonne, May 25 1998. URL: [http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/1998\\_Sorbonne/61/2/1998\\_Sorbonne\\_Declaration\\_English\\_552612.pdf](http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/1998_Sorbonne/61/2/1998_Sorbonne_Declaration_English_552612.pdf)
9. The European Higher Education Area in 2015: Bologna Process. Implementation Report. Eurydice. 2015. 300 p. URL: [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic\\_reports/182EN.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/182EN.pdf)

#### REFERENCES

1. Angotti, R. (2019). Vocational education and training in Europe: Italy. Cedefop ReferNet VET, Europe reports 2018. URL: [http://libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/2019/Vocational\\_Education\\_Training\\_Europe\\_Italy\\_2018\\_Cedefop\\_ReferNet.pdf](http://libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/2019/Vocational_Education_Training_Europe_Italy_2018_Cedefop_ReferNet.pdf) [in English]

2. (2009) ECTS user's Guide – Luxemburg: office for official publications of the European Communities. 64 p. URL: [http://ec.europa.eu/education/tools/docs/ects-guide\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/tools/docs/ects-guide_en.pdf) [in English]

3. European Parliament and Council of Europe (2009). Recommendation on the institution of a European framework of reference to grant the quality of education and professional training. [in English]

4. ISCED Fields of education and training 2013 (ISCED-F 2013) / UNESCO Institute for Statistics, 2014. URL: <http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/isced-fos-consultation-draft-2013-en.pdf> [in English]

5. Myskiv L. I. (2013) Stan ta perspektyvy reformuvannya vyshchoi osvity v Yevropeiskomu Soiuzi [State and prospects of higher education reform in the European Union]. *Ukrainskyi chasopys mizhnarodnoho prava*. № 1. S. 127-130. [in Ukrainian]

6. Kraievskaya, O. (2011) Osvitnia polityka yevropeiskoho soiuzu: stanovlennia ta mekhanizmy realizatsii [Educational policy of the European Union: Establishment and mechanisms of implementation]. *Visnyk Lvivskoho universytetu. Seriya mizhnarodni vidnosyny*. Vypusk 28. S. 53-65. [in Ukrainian]

7. Sysoieva, S.O., Krystopchuk, T.I. (2012) Osvitni systemy krain Yevropeiskoho Soiuzu: zahalna kharakterystyka: navchalnyi posibnyk. [Educational systems of the European Union countries: general characteristics: a training manual]. Kyivskyi universytet imeni Borysa Hrinchenka. Rivne. Ovid. S. 352. [in Ukrainian]

8. (1998). Sorbonne Joint Declaration. Joint declaration on harmonisation of the architecture of the European higher

education system by the four Ministers in charge for France, Germany, Italy and the United Kingdom Paris, the Sorbonne, May 25.

URL: [http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/1998\\_Sorbonne/61/2/1\\_998\\_Sorb\\_onne\\_Declaration\\_English\\_552612.pdf](http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/1998_Sorbonne/61/2/1_998_Sorb_onne_Declaration_English_552612.pdf) [in English]

9. (2015). The European Higher Education Area in 2015: Bologna Process. Implementation Report. Eurydice. 300 p. URL: [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic\\_reports/182EN.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/182EN.pdf) [in English]

**ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА**

**ЗАБІЯКА Ірина Миколаївна** – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри іноземної та української філології Луцького національного технічного університету.

**Наукові інтереси:** розвиток та удосконалення освіти в Україні; сучасна система вищої освіти в європейських країнах: проблеми і перспективи.

**INFORMATION ABOUT THE AUTHOR**

**ZABIYAKA Iryna Mykolaivna** – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of Department of Foreign and Ukrainian Philology, Lutsk National Technical University.

**Scientific interests:** development and improvement of education in Ukraine; modern higher education system in european countries: problems and prospects.

*Стаття надійшла до редакції 12.10.2022 р.*

УДК 159.922.76-056.26/313

DOI: 10.36550/2415-7988-2022-1-207-142-147

**ЗАВІТРЕНКО Долорес Жораївна** –

кандидат педагогічних наук, доцент,

доцент кафедри педагогіки та спеціальної освіти

Центральноукраїнського державного педагогічного університету

імені Володимира Винниченка

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2005-4810>

e-mail: [zavitrenkod@gmail.com](mailto:zavitrenkod@gmail.com)

**БЕРЕЗЕНКО Наталія Олегівна** –

аспірант кафедри педагогіки та спеціальної освіти

Центральноукраїнського державного педагогічного університету

імені Володимира Винниченка

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3333-8924>

e-mail: [nberezenko29@gmail.com](mailto:nberezenko29@gmail.com)

**ФОРМУВАННЯ ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ДІТЕЙ З ОСОБЛИВОСТЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ**

*У статті розглядаються ігрові технології як форма роботи з дітьми з помірною та тяжкою розумовою відсталістю. В статті описано особливості розвитку ігрової діяльності дітей з помірною та тяжкою розумовою відсталістю, визначено певні ігрові технології, які використовують у роботі з цією категорією дітей. Гра є основним видом діяльності дитини дошкільного віку. Через гру дитина пізнає оточуючий світ, в грі розвиваються її психічні процеси. Визначено, що діти з помірною та тяжкою розумовою відсталістю дошкільного віку граються дуже примітивно, їхня гра складається з одноманітних рухів. На початковому етапі організації поведінки цієї категорії дітей найбільш доступними і корисними є хороводні та рухливі ігри, які супроводжуються простим пісненим текстом. В таких іграх дитина отримує можливість виконувати вправи, які поступово ускладнюються, і які легко включаються в ігрову ситуацію.*

*В житті дитини з порушеннями інтелекту гра повинна стати провідною діяльністю, забезпечувати зону її найближчого розвитку. Однак це відбувається лише в тому випадку, коли створюються особливі умови і дитина включається в процес здійсненої корекційно-виховної роботи, частиною якої є цілеспрямоване формування ігрової діяльності.*

*Більшість дітей з інтелектуальними порушеннями виявляють недостатньо виражений і слабкий інтерес до іграшок, це є ознакою загальної низької пізнавальної активності. В більшості випадків у таких дітей немає улюблених іграшок, внаслідок цього вони починають виконувати ігрові дії з тими, хто в даний момент потрапляють в поле їх зору або привертають своїм зовнішнім виглядом, а не можливість реалізувати в життя конкретну мету, як це відбувається у дітей з нормою розвитку. Виходячи з цього, інтерес є короткочасним, нестійким і дитина швидко кидає іграшку.*

*Усі ці особливості призводять до тривалої затримки у розвитку всіх компонентів ігрової діяльності. У деяких дітей спостерігається виборчий інтерес до іграшок, виділяються улюблені іграшки. Однак цей інтерес розмитий, нестійкий, що проявляється у відсутності навіть короткочасного включення у процес гри. Дитина швидко відволікається.*